Фарфоровский
3870
~~933.~~

О лабораторномъ преподаванiи исторiи въ старшихъ классахъ средне-учебныхъ заведенiй.

Будучи еще молодымъ, начинающимъ учителемъ исторiи, переживая медовый мѣсяцъ своего увлеченiя школьнымъ преподаванiемъ, я отправился на Западъ, по примѣру своихъ предковъ желая почерпнуть новое, свѣжее въ этой области, что разрѣшило бы всѣ сомнѣнiя (а ихъ были тысячи), приблизило бы меня къ единственной тогда цѣли, въ которой я видѣлъ оправданiе своего существованiя на этой планетѣ,—быть хорошимъ учителемъ исторiи.

Приходилось присутствовать на урокахъ исторiи въ брюссельскихъ школахъ, на улицахъ Брюсселя передъ старинными домами и памятниками, приходилось удивляться тонкому пониманiю и любви къ исторiи даже у брюссельскихъ трубочистовъ, выступавшихъ въ красивой средневѣковой процессiи, какъ будто сошедшей съ музейной картины, во время кермессы. Мы смотрѣли и сценки, разыгрываемыя школьниками въ классѣ для оживленiя историческаго матерiала.

Насъ удивляли и школьники, которые пѣшкомъ съ посошкомъ и записной книжкой, съ бюджетомъ въ 50 к. (въ сутки) путешествовали per pedes apostolorum по своей родной странѣ, фотографируя и изучая ея древности.

Мы читали и восхищались замѣтками маленькихъ путешественниковъ, иллюстрированными ихъ фотографiями, письменными рефератами объ историческихъ экскурсiяхъ.

Какою любовью, прелестною по своей непосредственности и трогательности были проникнуты они. „Францiя - красивѣйшая страна мiра“, „Парижъ—лучшiй городъ“, „Бельгiя—трудолюбивѣйшая страна“, „Германiя великая страна ученыхъ“,—писалъ маленькiй французъ, такой же бельгiецъ и маленькiй нѣмецъ.

Изучая методологію исторіи на Западѣ въ ея историческомъ развитіи, мы наблюдали смѣну теченій въ ней. Старое уходило и замѣнялось новымъ, свѣжимъ.

Въ учебникахъ постепенно исчезала батальная исторія съ ея главными дѣятелями, военными героями. Исчезали царившіе доселѣ пріемы внѣшней мнемоники, съ курсивами, рубриками.

Сначала вводились въ текстъ отрывки изъ политическихъ рѣчей, обширныя характеристики классовъ и учрежденій. Теперь проникаетъ и исторія цивилизаціи (во Франціи ей посвящается особый курсъ). Вводится изученіе духовной культуры и техники, проводится идея эволюціи. Происходитъ то, что рекомендуютъ вводимыя съ будущаго года программы по исторіи въ мужскихъ гимназіяхъ. Изученіе внѣшнихъ отношеній ставится въ наглядную связь съ основными процессами внутренней культурной исторіи. Изучается работа внутреннихъ культурныхъ силъ страны.

Уже перестастъ дѣйствовать взглядъ на исторію, навѣянный бюргерскими традиціями, что задача обученія исторіи—дисциплина ума, наполненіе и развитіе памяти. Уже не происходитъ изученія условныхъ знаковъ и хронологіи, не вводится готовый препаратъ; не изучаются только каталоги царствованій, безконечные ряды именъ и другихъ датъ.

На смѣну старой методологіи пришла новая. Въ школу нахлынула новая полоса понятій, заступившая мѣсто стараго, грубаго позитивизма.

Въ исторіи стали изучать жизнь массы во всемъ сцѣпленіи ея интересовъ. Преподаваніе конкретизировалось, историческая реальность заняла свое мѣсто.

Главной задачей изученія исторіи стало стремленіе возбудить и поддержать интересъ къ своей родной исторіи, научить самостоятельно пользоваться историческимъ матеріаломъ, научить пониманію смысла совершающихся вокругъ явленій, подготовить почву для выработки правильнаго, на исторической основѣ лежащаго міропониманія.

Задачей преподаванія, вообще, и преподаванія исторіи, въ частности, стало развитіе въ ученикѣ стремленія постоянно пополнять полученное образованіе. Исторія постепенно становится на свое мѣсто *–центральной точки* цикла средняго гуманитарнаго образованія. Всѣ науки согласуются и подчиняются ей.

Вотъ что говоритъ одинъ великій педагогъ: „чтобы не пройти мимо культурой работы устроенія лучшаго будущаго, чтобы сознательно относиться къ предстоящей жизненной работѣ, чтобы имѣть и свою долю жизненнаго счастья и жизненнаго горя, надо

умѣть критически отнестись къ окружающей дѣйствительности и создать себѣ болѣе или менѣе ясное представленіе о ходѣ историческаго процесса, участниками котораго мы являемся". Давно уже стало азбучной истиной, что только въ историческомъ освѣщеніи является яснымъ для нашего сознанія всякій вопросъ современности и что для пониманія общественныхъ задачъ, стоящихъ на очереди, исторія является одной изъ важнѣйшихъ дисциплинъ, способныхъ помочь намъ разобраться въ вопросахъ текущей жизни. Вотъ почему знакомство съ исторіей въ годы, когда складывается личность человѣка, является дѣломъ первостепенной важности. Но для основательнаго изученія исторіи необходимо знакомство и съ другими науками. Географія должна своимъ матеріаломъ давать знакомство съ условіями жизни данной страны, такъ какъ безъ этого невозможно уяснить себѣ характеръ историческаго процесса. Не зная физики, ученикъ не можетъ уяснить и оцѣнить правильно техническіе процессы и успѣхи XIX и XX в. в. Не зная искусства и техники рисованія, нельзя считаться правоспособнымъ въ сужденіяхъ по вопросамъ культурно-историческимъ. Такимъ образомъ преподаваніе исторіи должно находиться въ тѣсной органической связи съ преподаваніемъ всѣхъ этихъ предметовъ, не говоримъ уже о литературѣ, естествознаніи и языкахъ.

Одновременно въ преподаваніи исторіи на Западѣ появляется теченіе, соотвѣтствующее духовной эволюціи XX в. Теперь переживается любопытный моментъ, переломъ въ психологіи человѣка. Въ философіи выступаютъ впередъ вопросы теоріи познанія, въ области отдѣльныхъ наукъ—познавательные пріемы.

Торжествуетъ здоровый критическій анализъ. Культура нашего вѣка выработала принципъ, согласно которому человѣкъ долженъ быть вооруженъ не правилами жизни (трудно, при безконечномъ многообразіи жизненныхъ явленій, предусмотрѣть всѣ правила) а орудіями для отысканіи истины. Западная школа уже давно пріучаетъ дѣтей въ области исторіи анализировать и дѣлать самостоятельныя заключенія. Она перестала уже апеллировать только къ памяти, а стремится возможно продуктивнѣе, съ наименьшей затратой труда комбинировать память, воображеніе и разсудокъ въ высшемъ смыслѣ этого слова.

Преподаватель ставитъ учащимся рядъ вопросовъ, на которые они должны отвѣтить сами изъ анализа тщательно подобранныхъ источниковъ. Дѣлаемыя заключенія (въ порядкѣ постепенной сложности явленій) запоминаются сами безъ скучной, отупляющей зубрежки, безъ особыхъ мнемоническихъ усилій по яркости ихъ.

Особенно обращается вниманіе на подробную группировку матеріала, чтобы вниманіе концентрировалось, не отвлекалось дроб-

ностью. Изучаютъ особенно крупные характерные для того или другого момента явленія, расширяя ихъ вглубь.

Воспроизведеніе жизни массъ, конкретность преподаванія и пріученіе учащихся къ анализу—вотъ основы школьнаго изученія исторіи въ лучшихъ школахъ Запада. Основными условіями правильнаго веденія дѣла преподаванія исторіи на Западѣ нужно считать: 1) самостоятельность работы учащихся; 2) научность преподаванія; 3) заботу не столько объ усвоеніи опредѣленнаго цикла знаній, сколько о поддержаніи интереса къ историческому знанію и расширенію историческаго кругозора; 4) тѣсную связь постановки этого предмета съ общимъ строемъ учебнаго заведенія. Съ малыхъ лѣтъ ребенокъ постепенно пріучается къ активно-сознательной работѣ и самостоятельному мышленію. Что же видимъ у насъ, въ Россіи?

Наша молодежь обучается детально сравнивать пелопоннесскую войну со второй пунической. Она воспроизведетъ ходъ мыслей въ произведеніяхъ Платона; детальнѣе, чѣмъ маленкій нѣмецъ, разскажетъ о лютеранствѣ, объ уставѣ ордена іезуитовъ, о ходѣ тридцатилѣтней войны, но для пониманія, переработки нравственныхъ и эстетическихъ цѣнностей родной исторіи ей оказывалось доселѣ мало содѣйствія. Родная исторія была въ тѣни въ сравненіи, напр., по числу часовъ, съ новыми языками.

Лабораторный методъ исторіи въ нашей школѣ примѣнялся до сихъ поръ мало педагогично, не возбуждая умственной самодѣятельности учениковъ, не давая имъ возможности *самимъ* дойти до извѣстныхъ историческихъ обобщеній. Ученики не получали яснаго сжатаго понятія о ходѣ историческаго процесса.

Образцы и картины, которыми наполнены наши историческіе учебники, не подлежатъ усвоенію памятью (чего мы требуемъ отъ учениковъ). Какъ умѣло бы ни были подобраны конкретныя данныя, онѣ недостаточны. Въ школьномъ преподаваніи исторіи должно итти отъ частнаго къ общему. Историческіе обобщенія и выводы должны быть дѣлаемы самими учениками на основаніи ихъ собственной работы, они не должны быть даваемы отдѣльно. Ученики пусть сами участвуютъ въ полученіи обобщеній и выводовъ. Преподаваніе должно строиться, именно, такимъ методомъ (соблюдая въ то же время строгій планъ и экономію времени и труда).

Въ хрестоматіи, составляющей необходимое классное пособіе, долженъ быть налицо въ краткомъ, ясномъ выборѣ матеріалъ, необходимый для выводовъ и обобщеній, намѣченныхъ по строго обдуманному плану. Ученики должны сами, подъ наблюденіемъ учителя, дѣлать эти выводы и обобщенія—на основаніи хорошо проработаннаго ими матеріала. Позволяемъ себѣ подѣлиться нѣко-

торыми впечатлѣніями отъ попытки ввести въ преподаваніе русской исторіи особый методическій пріемъ—изученіе исторіи по источникамъ.

Приступивъ къ занятіямъ, мы могли убѣдиться, что непосредственное и живое общеніе съ первоисточниками поднимаетъ интересъ учениковъ. Текстъ стариннаго документа, старинное сказаніе —при нѣкоторомъ навыкѣ читаются ими очень легко. Даже сухой матеріалъ писцовыхъ книгъ привлекаетъ учащихся своими цифрами, которыя оживаютъ. Надо было ввести учащихся въ лабораторію исторіи. Мы объяснили имъ цѣль и способы писцоваго дѣла и сообщили имъ идею работы, и сами учащіеся, легко и свободно высчитывая результаты переписи, приходили самостоятельно, индуктивнымъ путемъ къ факту преобладанія монастырскаго (помѣстнаго) землевладѣнія. Каждая группа подсчитывала итоги по одному стану или уѣзду за разные годы. Далѣе они сами выводили фактъ упадка хозяйства въ чертѣ Московской Руси изъ коллективнаго сравненія ряда описаній отдѣльныхъ хозяйствъ за разные годы. Наблюденіе и выводы, сдѣланные самими учениками, на всю жизнь закрѣпляются въ ихъ памяти, давая имъ методъ работы, который они могутъ примѣнить и въ другихъ случаяхъ. При такомъ занятіи исторіей, послѣдняя пріобрѣтаетъ особую цѣнность и значеніе въ глазахъ ученика, такъ какъ онъ пойметъ, что всѣ выводы учебниковъ, всѣ слова преподавателя—представляются результатомъ долгой работы, обоснованной прочно и твердо.

Ученики скоро начинаютъ хорошо оріентироваться въ источникахъ. Языкъ лѣтописи, а равно и языкъ первоисточниковъ, для нихъ не представляетъ особыхъ трудностей. Преподаватель самъ даетъ историческіе (а иногда и біографическіе), лингвистическіе, научные и др. коментаріи. Ученики часто по смыслу сами догадываются, о чемъ идетъ дѣло. Надо только дать имъ первый правильный и сильный толчекъ, а главное заинтересовать ихъ.

Самостоятельное исканіе истины очень интересуетъ учащихся. Лѣтопись, напр., даетъ имъ описаніе жизни первыхъ славянъ съ характерными данными, мѣтко очерченными лѣтописцемъ (поляне, осѣдлые и степняки, радомичи, древляне и т. п.). Лѣтопись даетъ и содержаніе договоровъ съ греками. Ученики сравниваютъ эти документы другъ съ другомъ, а позднѣе и съ Русской Правдой.

На договорахъ можно прослѣдить и соціальный составъ древняго общества, и значеніе торговли съ Византіею, и предметы торговли, и проникновеніе христіанства до Владиміра. Тутъ и вопросъ о пошлинахъ въ то время, и о взаимныхъ отношеніяхъ между русскими и греками. Ученики читаютъ и текстъ договора Святослава съ Цимисхіемъ. Чтеніе текста должно вести сравнительно-критиче-

скимъ методомъ. Тогда яснѣе выступаетъ эволюція торговли и отношеніе Россіи къ Византіи.

Для выясненія экономическаго и бытового положенія древнихъ славянъ очень интересно разбирать отрывки изъ разсказовъ о русскихъ арабскихъ писателей и пословъ (Ахметъ Фоцлана, Ибнъ Фодлане и др.). Тутъ и предметы торговли, и другой водный путь (Волга), и обрядъ сожженія и погребенія. При чтеніи демонстрируется картина Семирадскаго: „Похороны русса“ (хотя бы въ изданіи Сытина). Отрывки о славянахъ X в. Ибнъ Доста введутъ насъ лучше всякихъ описаній въ учебникахъ въ бытъ славянъ, въ ихъ празднества, въ воспитаніе юношества, въ ихъ обычаи, повѣрья и т. д.

Переходя къ Руси Кіевской, мы строимъ курсъ на разборѣ „Русской Правды“, предварительно въ краткихъ чертахъ ознакомивши учащихся со взглядами ученыхъ на ея происхожденіе и назначеніе.

Тутъ берутся самые характерные отрывки изъ обѣихъ редакцій „Правды“,—объ убійствѣ, о кровной мести, о вирѣ, разсматривается соціальный составъ общества, его отношенія.

Для выясненія процесса борьбы со степью можно привести рядъ лѣтописныхъ отрывковъ о борьбѣ съ касогами (Лавр. 63), съ половцами (Лавр. 96), о нашествіяхъ половцевъ (Лавр. 70—71). Особенно интересно разобрать въ классѣ сказаніе о плѣнномъ половчинѣ. Тутъ мы знакомимся со внутреннимъ бытомъ половцевъ, ихъ съѣздами на совѣщанія, ихъ взглядами и т. д. Отрывки изъ лѣтописи подъ 6678 г. говорятъ о защитѣ торговцевъ отъ степняковъ. Попутно разбирается отрывокъ Лавр. лѣтописи (150—151) о сношеніяхъ и борьбѣ съ болгарами. Изученіе Руси Кіевской заканчивается чтеніемъ разсказа объ ослѣпленіи Василька (характеренъ для опредѣленія княжескихъ отношеній), отрывковъ изъ житія Ѳеодосія и о бытѣ и жизни кіево-печерскихъ иноковъ. Учащіеся обращаютъ особенное вниманіе на хозяйственное и экономическое положеніе монастыря и на черты развитія мелкой торговли. Не забудемъ отрывка изъ лѣтописи подъ 6405 г. съ характеристикой Ярослава, гдѣ мы знакомимся съ духовной культурой XI в., и поученія Владиміра Мономаха, извѣстнаго ученикамъ по курсу литературы.

Переходя къ изученію Суздальской Руси, мы встрѣчаемся съ процессомъ колонизаціи на сѣверѣ, съ политикой Андрея Боголюбскаго и съ татарами. Матеріалъ объ этомъ даютъ намъ отрывки изъ Ипатьевской лѣтописи и изъ Полнаго собранія лѣтописей. Читая и разбирая ихъ, мы входимъ въ самый центръ историческихъ отношеній того времени, видимъ и боярство, и соціальные раздоры, и упадокъ военной организаціи, и усиленіе колонизаціи сѣвера.

Для характеристики внутренняго строя татаръ читаются и разбираются отрывки изъ сказанія о татарахъ Плано Карпини, монаха-минорита. Лучше всякихъ описаній эти безхитростныя замѣтки знакомятъ насъ съ этимъ полутаинственнымъ народомъ. Изъ лѣтописей можно прочитать о возстаніяхъ противъ татаръ, присоединивъ сюда историческія пѣсни, разсказъ (изъ Софійской лѣтописи) объ убіеніи князя Романа, характеристику князей (изъ Полнаго собр. лѣтоп., V, 87), слово блаженнаго Серапіона, ярлыки хана Узбека (1313 г.) и Тайдулы къ митрополиту Ѳеогносту и митрополиту Алексѣю (1353—1357), и мы будемъ имѣть точное и ясное представленіе объ этомъ періодѣ. Для Руси Новгородской и Московской до Петра Великаго—документальнаго матеріала такъ много и онъ такъ хорошъ, что здѣсь изученіе исторіи Россіи по источникамъ представляетъ глубочайшій интересъ. Тутъ и отрывки изъ Флетчера, и указы о кабалѣ, и переписка Грознаго и политическіе трактаты и памфлеты, бесѣда Валаамскихъ чудотворцевъ и слѣдственныя дѣла (объ Иванѣ Берсенѣ и др.). Тутъ широкой рукой можно привлекать и беллетристическій матеріалъ (напримѣръ, „Трилогію“ Толстого). Наконецъ, этотъ періодъ всего болѣе иллюстрированъ Рѣпинымъ, Суриковымъ и др...

Пусть ученики болѣе самостоятельно поразбираются въ этомъ матеріалѣ, учитель долженъ ихъ поставить на ноги, и они сами уже вынесутъ большой запасъ свѣдѣній и глубокую любовь къ родной исторіи вмѣстѣ съ истиннымъ пониманіемъ ея эволюціи. Это сдѣлаетъ ихъ полезными членами общества.

Мы позволяемъ себѣ высказать, на основаніи нашего педагогическаго опыта, убѣжденіе, что надлежащее пониманіе исторіи основывается на непосредственномъ и живомъ общеніи съ первоисточниками.

Какъ поднимается интересъ учениковъ, когда послѣдніе имѣютъ передъ собою текстъ стариннаго документа, старинное сочиненіе и т. п., объ этомъ знаетъ тотъ, кто пытался построить свое преподаваніе на этихъ началахъ.

На урокахъ исторіи учащіеся должны имѣть дѣло съ литературными, документальными и даже вещественными источниками. Даже сухой матеріалъ лѣтописи и другихъ источниковъ заинтересовываетъ учащагося своими цифрами, своими подробностями. Продѣлавъ надъ нимъ несложную работу (отъ умѣнья учителя зависитъ упрощеніе и (элементаризація работы), ученики *индуктивно* сами устанавливаютъ ту или другую особенность историческаго процесса, дѣлаютъ сами свое открытіе.

Наблюденіе и выводы самихъ учениковъ интересуютъ ихъ и на всю жизнь закрѣпляются памятью безъ скучной отупляющей зубрежки.

Значеніе лабораторнаго метода.

На практическомъ примѣненіи лабороторнаго метода мы установимъ слѣдующіе результаты преподаванія этимъ методомъ.

Во-1-хъ, *возбуждается сильный интересъ къ исторіи*. Ученики работаютъ сами въ лабораторіи, гдѣ формируются историческіе взгляды. Ученики начинаютъ понимать, что всѣ выводы учебника, слова преподавателя—обоснованы. Каждое маленькое историческое обобщеніе—есть плодъ долгой и трудной работы.

Ученикъ ставится въ положеніе изслѣдователя. Учитель помогъ ему поставить задачу, далъ матеріалъ для его рѣшенія. До выводовъ пусть доищется самъ ученикъ. Онъ анализируетъ, дѣлаетъ необходимыя сопоставленія, заключенія и выводы, не спрашивая готовыхъ рѣшеній. Учитель не долженъ вести его на помочахъ. Ученикъ можетъ ошибаться, но, въ концѣ-концовъ, онъ самостоятельно выходитъ на правильный путь. Въ процессѣ работы ошибки неизбѣжны. Онѣ страшны только тогда, когда ихъ не замѣчаешь, а еще болѣе страшнѣй, когда ихъ не хочешь замѣтить.

Во-2-хъ, облегчается усвоеніе фактическаго матеріала. То, чего добился ученикъ своимъ трудомъ, вѣчно остается у него въ памяти.

Далѣе, этимъ только методомъ можно достигнуть умѣнія дѣлать выводы изъ ряда единичныхъ представленій и фактовъ, даваемыхъ ученику документами. Онъ анализируетъ самъ рядъ единичныхъ явленій и изъ конкретнаго матеріала выводитъ извѣстныя положенія.

Источники только могутъ дать матеріалъ, необходимый, чтобы облегчить правильный логическій ходъ мышленія.

Есть еще отдѣлъ исторіи, мало затрагиваемый школьнымъ преподаваніемъ,—это чувство и настроенія, которыя мы переживаемъ лично. Это могутъ дать только источники. Прочтите прелестнѣйшее письмо царя Алексѣя къ будущему митрополиту Никону о смерти патріарха Іосифа, и передъ вами, какъ живой, встанетъ самъ „тишайшій“ съ его простой, наивной, мягкой душой. Самая блестящая характеристика Ключевскаго не даетъ больше для пониманія психологіи царя, чѣмъ это чарующее своею непосредственностью письмо.

А развѣ въ кратких энергичныхъ и смѣлыхъ указахъ Петра „понеже“ не вырисовывается и характеръ его реформъ и его желѣзная воля, быстрота и энергія? Никакое самое художественное описаніе не дастъ такого колорита, какъ первоисточникъ. Онъ даетъ вамъ цѣликомъ общее впечатлѣніе особенностей быта.

Никакая конкретизація преподаванія невозможна безъ первоисточниковъ. У насъ, къ сожалѣнію, объ этой конкретизаціи будутъ говорить лѣтъ черезъ 10, но на Западѣ, а особенно въ Германіи—она обязательна даже для самыхъ отвлеченныхъ предметовъ. Конкретизація историческихъ схемъ дается лишь лабораторнымъ методомъ, наглядность отвлеченныхъ процессовъ достигается первоисточниками.

Ученики глухи къ научнымъ обобщеніямъ, но живо воспринимаютъ реальные образы первоисточниковъ.

Если задача школы воспитать общественнаго дѣятеля, любящаго свое отечество, самодовлѣющую личность и члена великаго цѣлаго, называемаго человѣчествомъ, то эти привычки воспитываетъ лабораторный методъ; глубоко проникая въ сущность родной исторіи, изучая ея источники, ученики своею самостоятельностью развиваютъ въ себѣ личность. Никакой методъ не воспитываетъ такихъ чувствъ единогласія, чувствъ сотрудничества. Грядущая культура будетъ основана вѣдь не на стихійной разрушающей борьбѣ частныхъ интересовъ, а на солидарности. Вотъ эта-то солидарность, это сотрудничество и воспитываются лабораторными общими занятіями исторіей.

Однако рядомъ съ принципомъ солидарности, или *сотрудничества,* необходимо выдвинуть тѣсно съ нимъ связанные два принципа—*идеализма и самодѣятельности.* Безъ идеи подчиненія личныхъ интересовъ общимъ, внѣ *безкорыстной* преданности цѣлому, невозможно никакое прочное сотрудничество на общественной почвѣ. Съ другой стороны, *личность* должна имѣть и свою здоровую жизнь, гармонирующую съ интересами цѣлаго, личность должна тоже представлять силу, она должна быть активна; только при этомъ условіи выигрываетъ цѣлое; только то общество здорово и сильно, которое состоитъ не изъ подавленныхъ нуждою, инертныхъ и безжизненныхъ особей, а изъ лицъ сумѣвшихъ развить всѣ свои личныя способности и склонности, изъ лицъ энергичныхъ, предпріимчивыхъ, сильно чувствующихъ, разумно мыслящихъ и бодро работающихъ.

Какой методъ, кромѣ лабораторнаго, даетъ все это!

Если признаемъ далѣе, что задача школы воспитать не только интересъ къ наукѣ, но и чувство долга, то это чувство всего скорѣе можно воспитать лабораторнымъ методомъ.

Идея долга должна быть проводима въ сознаніе учащихся не механически, не какъ нѣчто внѣшнее, внѣ жизни и ея интересовъ стоящее, а какъ нѣчто органически съ ними связанное. Идея долга должна вырасти на сознательномъ отношеніи къ своимъ обязанностямъ. Когда учащійся работаетъ надъ темой лабораторно, онъ,

несомнѣнно, беретъ на себя обязанности, онъ воспитываетъ себя въ достиженіи извѣстной цѣли, извѣстнаго долга; вѣдь работа не легка, онъ долженъ преодолѣть значительныя трудности, но въ то же время проявлять эти усилія для него интересно. Мы думаемъ, что долгъ и возвышенный интересъ всегда сливаются: что насъ заставлятъ переносить тягости жизни, какъ не глубокій интересъ къ этой жизни? Сознательное исполненіе долга никогда не прививается насиліемъ: *исполненіе долга должно быть свободно*, только тогда оно имѣетъ и нравственную цѣну.

Чѣмъ труднѣе самостоятельная работа учащихся, тѣмъ больше воспитывается въ нихъ чувство долга. Изъ самостоятельнаго знакомства съ историческимъ матеріаломъ ученики вынесутъ *глубокій интересъ* къ культурной работѣ общества; въ нихъ будутъ прочно заложены основы правильнаго развитія; ихъ мысли и чувства пріобрѣтутъ *ясность и силу*. Ученики будутъ ознакомлены съ литературой предмета и недурно *подготовлены* къ слушанію университетскаго курса, а главное, они будутъ пріучены къ *самостоятельной* и производительной работѣ и будутъ имѣть непреодолимую потребность къ *продолженію* полученнаго историческаго образованія, такъ какъ ученики почувствуютъ, что прошлая жизнь, какъ и современная, есть нѣчто неуловимо-сложное, въ чемъ разобраться не такъ легко и просто, какъ это можетъ показаться при чтеніи учебниковъ съ ихъ точными опредѣленіями и рѣшительными приговорами.

Лабораторный методъ, поднимая личный интересъ ученика, дѣлаетъ изъ послѣдняго не сонное существо, подавленное гипнозомъ болѣе сильнаго наставника, а личность съ индивидуальнымъ запросомъ, съ стремленіями творить лучшія формы изъ сырья жизни.

Лабораторный методъ разсчитываетъ и на *психологію возраста*.

Начиная съ V-го класса, а иногда (при ускоренности темпа развитія) и съ IV-го, въ умѣ учащихся пробуждается скептицизмъ, потребность въ анализѣ всего окружающаго, здоровый—нормальный критицизмъ. Эти качества до сихъ поръ игнорировались, къ сожалѣнію, школой, а между тѣмъ чуткій учитель долженъ итти навстрѣчу имъ, захватить ихъ въ свои руки. Это—призракъ роста индивидуальнаго сознанія. Этими качествами молодая личность показываетъ свой ростъ, она показываетъ, что въ ней совершается нормальный процессъ. Учитель долженъ ни на минуту не выпускать изъ рукъ, изъ-подъ своего вліянія молодое, растущее самосознаніе. Иначе оно уйдетъ отъ него навсегда. Учитель долженъ дать на своихъ урокахъ исторіи здоровое направленіе этимъ качествамъ, здоровую пищу молодой душѣ, а не давить ихъ догматизмомъ и аподиктизмомъ преподаванія.

Игнорируемыя учителемъ качества эти ведутъ къ полному, вредному, разрушающему все-анархизму и нигилизму.

При этомъ методѣ преподаванія ученикъ уже не будетъ передавать чужихъ мыслей, не будетъ останавливаться на безцѣльныхъ подробностяхъ, на излишнихъ названіяхъ съ точностью граммофона.

Эта система преподаванія не даетъ заснуть, опуститься. Она пробуждаетъ молодую энергію, поднимаетъ опустившуюся волю, проясняетъ вялую мысль ученика.

Она устраняетъ такъ дурно вліяющую механичность преподаванія.

Наконецъ, она поднимаетъ и учителя, не даетъ ему заснуть, къ чему у насъ начинается стремленіе, чуть ли не съ первыхъ лѣтъ службы, человѣкъ не рискуетъ опуститься, застыть въ рутинѣ.

Придется подбирать и выбирать отрывки, давать рядъ строго разработанныхъ вопросовъ, указывать научныя работы, необходимыя для чтенія, составлять конспекты, резюме, указывать литературу вопросовъ (для интересующихся, число которыхъ при этомъ методѣ возрастаетъ).

Возраженія противъ лабораторнаго метода.

Въ предисловіи къ своей хрестоматіи [1]) мы просили о высылкѣ намъ замѣчаній и отзывовъ о практическомъ примѣненіи этого метода. Мы вполнѣ сознавали, что составленіе хрестоматіи по русской исторіи для этого метода дѣло коллективнаго труда въ продолженіе многихъ лѣтъ. При условіяхъ провинціальной работы одного лица въ теченіе 3-хъ лѣтъ—хрестоматія всегда будетъ имѣть недостатки. Втайнѣ мы думали превратить свою хрестоматію въ коллективный трудъ русскихъ историковъ [2]). Изъ полученныхъ нами писемъ мы не встрѣтили ни въ одномъ *принципіальнаго* возраженія противъ метода. Всѣ возраженія базировались *на трудности* его примѣненія. Мы оставляемъ безъ разбора нѣкоторыя возраженія, продиктованныя педагогическимъ консерватизмомъ, гдѣ говорилось, что въ старшихъ классахъ примѣнимъ лекціонный методъ, гдѣ бы преподаватель читалъ 45—50 минутъ. Мы присутствовали разъ

---

[1]) Матеріалы по русской исторіи. Т. I и II. Русь до-Петров. Спб. Вольфъ. Ц. 3 р. Печатается т. III: Эпоха Петра В.

[2]) Въ матеріальной сторонѣ мы не были заинтересованы, такъ какъ изданіе хрестоматіи стоило столько, что лишь окупались расходы по изданію.

на такомъ урокѣ одного патентованнаго преподавателя и удивлялись тому, какъ онъ не знаетъ, что главное требованіе современной экспериментальной педагогики гласитъ: „вниманіе у взрослыхъ, при серіозности темы и при условіи красоты ея передачи (ораторствѣ лектора), не можетъ быть напрягаемо болѣе 25 минутъ“.

При подобномъ преподаваніи получается вотъ какая реальная картина.

Преподаватель монотоннымъ голосомъ разсказываетъ малышамъ III кл. про Греко-персидскія войны. Ученики въ это время играютъ въ перышки, въ крестики. Болѣе солидные смотрятъ ему въ ротъ. Другіе готовятся къ слѣдующимъ урокамъ или пишутъ сочиненія.

Это замѣчается и въ старшихъ классахъ. Но это не мѣшаетъ классу и учителю быть довольными другъ другомъ. Послѣ этого педагогъ будетъ говорить о скукѣ лабораторнаго метода изученія исторіи. Оставляемъ безъ разбора и возраженія, носящія характеръ непродуманности, напр.: „какъ можно изучать лабораторно“, „развѣ въ исторіи мы можемъ дѣлать опыты“, „это годится для физики“ и т. д.

Лабораторный методъ преподаванія въ его идеѣ состоитъ въ томъ, что, объясняя неизвѣстный историческій выводъ, ученика заставляютъ повторить весь ходъ мыслей, приводящихъ къ опредѣленному, заранѣе намѣченному изложенію, дѣлая это на простѣйшемъ примѣрѣ (на рядѣ искусно подобранныхъ отрывковъ документовъ). Заранѣе разсчитывается такъ, чтобы къ желаемому выводу ученикъ пришелъ *самъ* съ наименьшей затратой силъ и энергіи. Онъ долженъ продѣлать въ облегченномъ, *схематизированномъ* видѣ всю ту эволюцію мысли, какую продѣлалъ ученый при выводѣ того или другого положенія. Но тутъ получается громадная экономія времени при нахожденіи ученикомъ уже открытой истины.

Тѣмъ же, которые говорятъ, что учащіеся не понимаютъ языка памятниковъ и что лабораторный способъ умѣстнѣе въ университетѣ, мы хотѣли бы указать на частичное примѣненіе этого метода при изученіи литературы. Сомнѣваемся, чтобы на всемъ пространствѣ Россійской Имперіи нашелся хотя бы одинъ педагогъ, рѣшившійся изучать „Домострой“ безъ чтенія и перевода его текста въ VI кл. гимназіи и „Слово о полку Игоревѣ“—безъ чтенія и комментированія его въ V кл. гимназіи. Если такіе трудные памятники изучаются текстуально, то что же мѣшаетъ читать и разбирать отрывки изъ лѣтописи въ томъ же V или VI классѣ на урокахъ исторіи?

Какъ ни старались мы найти рѣзкую черту въ умственной жизни между ученикомъ старшихъ классовъ гимназіи и студентомъ младшихъ курсовъ университета, мы не могли сдѣлать этого. Почему же методъ занятій въ университетѣ не примѣнимъ (въ облегченномъ видѣ) въ старшихъ классахъ гимназіи? Часто читаешь жалобы профессоровъ на незрѣлость студентовъ, выпускаемыхъ средней школой. Не происходитъ ли это отъ того, что средняя школа своимъ догматизмомъ преподаванія—заглушаетъ, забиваетъ своихъ учениковъ, пріучаетъ ихъ къ пассивности. Тамъ же, гдѣ требуется активность работы (въ университетѣ), они оказываются слабыми. Говорятъ, далѣе, что изучать исторію по первоисточникамъ можно относительно эпохъ, когда жизнь была сосредоточена на одномъ мѣстѣ и когда одинъ писатель могъ охватить главныя современныя явленія (напр., исторію Греціи по Геродоту и Ѳукидиду). Но можно ли этимъ методомъ изучать эпоху XIX в.? Правда, чѣмъ ближе къ намъ жизнь, тѣмъ сложнѣе и сложнѣе историческіе процессы. Правда, что съ развитіемъ современной науки преподаватель при изученіи исторіи Греціи уже не ограничится этими историками. Но это вѣдь вопросъ практическаго осуществленія метода, которое, при идеальной его цѣнности, можетъ быть плохимъ. Надо выбирать тѣ документы, какіе наиболѣе полно отражали то или другое господствующее, характерное для того или другого историческаго момента явленіе. Вѣдь исторія изучаетъ не всю совокупность моментовъ прошедшей жизни, а лишь *главнѣйшіе*.

Въ этомъ случаѣ „возражатели“ забываютъ то, что они возражаютъ противъ исторіи, какъ предмета школьнаго преподаванія. Сложность историческихъ процессовъ нисколько не говоритъ противъ возможности усвоенія ихъ.

Выводя общее положеніе изъ сложнаго процесса, ученый опирается на извѣстные письменные памятники. Такой же процессъ въ схематизированномъ и облегченномъ видѣ дѣлаемъ и мы.

Могутъ далѣе указать, что источники часто *противорѣчивы*, что взгляды источниковъ по одному и тому же вопросу столь разнородны, что учащійся не будетъ въ силахъ разобраться въ нихъ. Все это, конечно, вѣрно. По любому историческому вопросу встрѣчаешь много мнѣній. Но вѣдь этими противорѣчіями, этой несогласованностью отдѣльныхъ частей страдаетъ почти каждый учебникъ. Наконецъ, развѣ преподаватель, пользующійся нѣкоторымъ научнымъ авторитетомъ, не можетъ, въ качествѣ *руководящей* нити, выяснить свою точку зрѣнія; или, въ случаѣ невозможности почему-либо выработать опредѣленныя воззрѣнія, развѣ не правдивѣе будетъ указать на сложность разбираемаго вопроса, не поддающагося опредѣленному рѣшенію? Развѣ не полезнѣе будетъ учащимся ознакомиться съ нѣсколькими взглядами по данному вопросу и по-

пытаться примкнуть къ одному изъ нихъ? По крайней мѣрѣ, въ VI—VII классахъ такія условія являются чрезвычайно плодотворными въ смыслѣ подготовки юноши къ дальнѣйшему самостоятельному научному труду; мы говоримъ - научному, имѣя въ виду не только университетскую работу, но и обыденную житейскую, такъ какъ всякая практическая дѣятельность должна быть въ тѣсной связи съ привычкой научно мыслить, научно работать.

Чтобы по первоисточникамъ возсоздать исторію, надо установить достовѣрность ихъ, говорятъ далѣе.

Но это уже не школьная работа, это дѣло университета, во-1-хъ, и дѣло преподавателя, во-2-хъ. Учитель долженъ пользоваться только тщательно подобранными источниками или даже отрывками источниковъ (для экономіи времени).

Ихъ надо проанализировать, раздѣлить на составныя части, учесть субъективизмъ и тогда уже приступить къ реконструкціи прошлаго.

Ученики въ самыхъ общихъ чертахъ должны выяснить, какія силы движутъ исторію, какія силы стоятъ за тѣмъ или другимъ авторомъ, памятникомъ, и опредѣлить, чьи стремленія наиболѣе полно соотвѣтствовали тому или другому моменту. Первоначальная, серіозная работа всецѣло ложится на учителя. Только послѣ этой работы и можно приступать къ веденію исторіи *лабораторно*. Не эта ли причина, почему многіе, не будучи въ состояніи представить вѣскихъ доводовъ противъ лабораторнаго метода, являются мало сознательными, но горячими противниками его. Мы не отрицаемъ, что при переобремененности преподавателя дѣломъ, при отсутствіи хорошихъ библіотекъ, трудно вести исторію лабораторно. Хорошихъ пособій для этого народилось мало и приходится работать самому.

Вспомнимъ работы нашихъ ученыхъ надъ русской лѣтописью, говоритъ одинъ изъ уважаемыхъ противниковъ латораторнаго метода; что же дѣлать въ классѣ? Прочитать лѣтопись и повторить съ учениками эту работу? Пришлось бы разложить лѣтопись на составныя части, указать заимствованія и пополнять лѣтописныя данныя указаніями иностранцевъ и археологическихъ находокъ и т. д.? Зачѣмъ же продѣлывать работу эту in pleno. На это мы скажемъ, что вопросъ о составѣ лѣтописи не входитъ въ курсъ *исторіи* въ полномъ своемъ объемѣ. Онъ разбирается на урокахъ русской литературы въ V кл. и разбирается такъ, какъ говоритъ оппонентъ. Съ техникой лѣтописнаго дѣла, съ идеалогіей лѣтописца, его методами и пріемами ученики знакомятся на урокахъ литературы. Что же касается исторіи, то, пользуясь тѣмъ или другимъ *маленькимъ* отрывкомъ лѣтописи, ученики сами подвергаютъ его, какъ и всякій другой источникъ, исторической критикѣ, *подъ руководствомъ учителя*. Всю сложную работу продѣлывать

не надо. Надо сообщить самый свѣжій выводъ науки по этому вопросу, пройдя схематично то, что прошла наука до этого вывода.

Лабораторный методъ, имѣя дѣло съ источниками только, допускаетъ въ минимальномъ количествѣ и отрывки современныхъ научныхъ трудовъ въ тѣхъ случаяхъ, когда послѣдніе основаны на источникахъ, напр., недоступныхъ учащимся (напр., на статистическомъ матеріалѣ).

Читая и анализируя подъ руководствомъ преподавателя тщательно выбранные историческіе памятники, ученики пріобрѣтутъ навыкъ понимать и обсуждать вопросы съ научно-исторической точки зрѣнія. Знанія учащихся пріобрѣтаютъ тогда необыкновенную жизненность и продуманность. Только изученіе источниковъ лабораторнымъ путемъ можетъ дать близкое знакомство съ эпохой и дать почувствовать ея духъ. Только на основаніи такого знакомства можно притти къ самостоятельному мнѣнію о сущности того или другого историческаго явленія; только этимъ путемъ можно научить учащихся разбираться въ сложныхъ явленіяхъ современной дѣйствительности. Говорятъ (см. „Методику исторіи". Влахопулова. Кіевъ. 1913 г.), что это требованіе можетъ быть предъявлено къ научному изслѣдованію, а не къ ученическому отвѣту. А развѣ въ идеалѣ, въ своемъ стремленіи ученическій отвѣтъ не долженъ приближаться къ студенческому изслѣдованію?

Къ сожалѣнію, уважаемый авторъ недостаточно основательно знакомъ съ лабораторнымъ методомъ, для того, чтобы думать поколебать его тѣми соображеніями, что ученикъ V—VI кл. не можетъ удовлетворить требованій, какія можно предъявить студенту.

Ему никто и не собирается предъявлять непосильныхъ требованій.

Но методы преподаванія университетскаго и лабораторно-гимназическаго, будучи въ сущности одними и тѣми же, на дѣлѣ разнятся, примѣняясь къ возрасту, степени самосознанія и силамъ учащихся. Лабораторный методъ тѣмъ и цѣненъ, что позволяетъ *индивидуализировать* преподаваніе. У насъ объ индивидуализаціи преподаванія пока не слышно, но на Западѣ, даже въ Германіи— этой странѣ методизма, уже серіозно озабочены этимъ [1]).

---

[1]) Позволяемъ привести выдержку одного яраго антиметодиста. „Не легко доставались мнѣ взгляды, медленнымъ, опытнымъ путемъ шелъ я, добивался ихъ. Сама жизнь, сами дѣти учили меня. Я началъ, какъ начинаютъ всѣ учителя—по программамъ, учебникамъ, по разъ на долгое время и для всѣхъ выработанному шаблону. Я горячо и искренно любилъ дѣтей и свое дѣло, добросовѣстно готовился къ урокамъ. Но мало удовлетворенія давала работа, уроки шли скучно, вяло; казенныя, скучныя лица у учени-

Личныя стремленія учащихся имѣютъ право на признаніе въ преподаваніи, а признаются они при условіи веденія дѣла лабораторно.

Мы слишкомъ деспотично заполняемъ своею личностью все время урока. Мы обыкновенно говоримъ сами, заставляя учениковъ слушать. Даже при контролѣ знаній учениковъ, когда, кажется, должна проявиться личность ученика, мы подгоняемъ отвѣтъ его къ нашему пониманію. Не имѣя терпѣнія подождать, когда ученикъ соберется съ мыслями, мы отвѣчаемъ за него, не давая даже и тутъ мѣста активной работѣ молодой мысли. Мы перегружаемъ его чужими мыслями.

При лабораторномъ преподаваніи этого явленія быть не можетъ.

Излишнимъ формальнымъ методизмомъ школѣ поставлена неестественная и потому неосуществимая задача, а именно: учить *всѣхъ, не взирая на безконечное* разнообразіе индивидуальностей учащихся, одновременно *одному и тому же въ одномъ и томъ же объемѣ и одними и тѣми же пріемами!*

И вотъ, какъ справедливо указывалъ и *Яновскій,* для осуществленія такой неестественной задачи, выдуманъ небывалый, отвлеченный средній ученикъ, составлены примѣнительно къ нему живыя личности дѣтей.

Чѣмъ это не прокрустово ложе?

То же продѣлано и съ учителемъ. Примѣнительно тоже къ какому-то небывалому среднему учителю выработаны пріемы воспитанія и обученія, которыхъ должны держаться всѣ учителя!

И это доведено до такихъ мелочей, что учителю за годъ предписывается, въ какой день и часъ и что именно долженъ онъ изучать съ учениками, какія упражненія продѣлывать, гдѣ сидѣть или ходить и т. д.

ковъ, казенное, скучное лицо у учителя. И постоянно одно и то же, тѣ же уроки, та же программа; недѣлями, мѣсяцами, годами одно и то же. И находили минуты уныния, упадка духа, когда казалось, что нѣтъ скучнѣе, безплоднѣе работы учителя. И почему такъ скучны уроки по программѣ? Вѣдь ихъ составили умѣлые, опытные люди, все въ нихъ стройно логично. А у меня только и хорошо въ классѣ, когда я и ученики не выдержатъ и, внѣ всякихъ программъ, заболтаемъ, заговоримъ о близкомъ, понятномъ, родномъ. Очевидно, въ томъ и бѣда, что то, что стройно и логично, не всегда соотвѣтствуетъ дѣтскимъ пониманію и вкусу. Не можетъ существовать одной программы для всѣхъ школъ, не можетъ одна программа удовлетворить и подойти ко всѣмъ учителямъ. Надо изучить и знать дѣтей, и не только ребенка вообще, а вотъ этого живого, всамомдѣлишняго, сидящаго передъ тобою съ запачканной чернилами рожицей, узнать его вкусы и интересы и, уже исходя отъ нихъ, говорить съ нимъ. Надо и уроки готовить не по общему шаблону, а спеціально для этихъ своихъ индивидуальныхъ учениковъ. Надо считаться съ собственнымъ настроеніемъ учениковъ, не бояться новаго, неиспытаннаго".

А между тѣмъ у насъ гордятся этой механической точностью, и какими странными послѣ этого должны казаться слѣдующія слова Циглера: „Въ этомъ году можно поступать такъ, а на слѣдующій иначе, и каждый разъ будетъ хорошо, лишь бы за всѣмъ этимъ находился настоящій человѣкъ, настоящій учитель. Одинъ методъ въ педагогикѣ не имѣетъ значенія, въ ней всегда главное—человѣкъ („Очеркъ общей педагогики“, стр. 7).

Какъ говоритъ психологія и исторія открытій и изобрѣтеній, такой головы, которая работала бы такимъ способомъ при рѣшеніи того или иного вопроса, не существуетъ. Всякій вопросъ, отъ простѣйшей ариѳметической задачи до сложнѣйшихъ проблемъ науки и философіи, рѣшается однимъ и тѣмъ же пріемомъ: сперва дѣлаются догадки, предположенія, затѣмъ попытки, пробы, провѣрка предположеній, — въ результатѣ выясняется ихъ правильность или ошибочность. Когда же рѣшеніе найдено, то оно излагается послѣдовательнымъ логическимъ процессомъ, устанавливающимъ связь между основнымъ вопросомъ и второстепенными, а догадки и попытки отбрасываются.

И вотъ этотъ заключительный процессъ, процессъ изложенія и доказательства, превращается въ рукахъ нашихъ педагоговъ въ методъ рѣшенія.

Чѣмъ объясняется это заблужденіе?

Все тѣмъ же духомъ механизаціи ради достиженія и схематизма, ради осуществленія требованія: всѣ—какъ одинъ и одинъ—какъ всѣ.

Подъ видомъ учебнаго матеріала ученику даются лишь схемы дѣйствительности и результаты. Ученики не продѣлываютъ необходимой работы, а получаютъ въ готовомъ видѣ то, что должно быть въ концѣ ея. Отвлеченность, однообразіе, схематизмъ, механизація, пассивность—вотъ съ чѣмъ борется лабораторный методъ.

Единственный правильный путь тотъ, на который становятся новѣйшія теченія въ педагогикѣ, т. е. педагогія и экспериментальная педагогика. Это тотъ путь, на который влекутъ каждаго запросы его индивидуальности, а потому первѣйшая, но и труднѣйшая задача воспитателя умѣть помочь учащемуся найти свой собственный путь, призваніе, и на этомъ единственно правильномъ пути содѣйствовать развитію индивидуальности питомца.

Мы же поступаемъ какъ разъ наоборотъ. Мы заставляемъ учащихся итти однимъ и тѣмъ же путемъ, который имъ заранѣе указывается, и вся наша забота заключается въ томъ, чтобы на этомъ чуждомъ имъ пути охранять ихъ отъ ошибокъ.

А чтобы они на этомъ пути шли безъ ошибокъ, мы не даемъ имъ свободно шевельнуться и вздохнуть, завернувъ ихъ въ пеленки своихъ правилъ и методовъ. Что же удивительнаго, если даже въ

главнѣйшемъ, надъ чѣмъ мы такъ бьемся, въ грамотности учащихся мы проваливаемся самымъ конфузнымъ образомъ? Въ заботахъ о томъ, чтобы уберечь учащихся отъ ошибокъ, мы лишаемъ ихъ самаго главнаго средства противъ этихъ ошибокъ, а именно, самодѣятельности.

Такими пріемами, какіе выработала школа, ничему нельзя какъ слѣдуетъ научить, и если учащіеся выносятъ кое-какія знанія изъ школы (которыя за порогомъ ея тотчасъ испаряются), то не благодаря этимъ пріемамъ, а несмотря на нихъ.

Все это создаетъ особый страхъ, который не покидаетъ насъ и по выходѣ изъ школы, страхъ ошибки, который дѣлаетъ насъ такими нерѣшительными вообще. Кто не переживалъ его и въ области, которая въ школѣ отняла у насъ наиболѣе силъ,—въ письменномъ изложеніи своихъ мыслей? Кто не испытывалъ, какъ опасеніе погрѣшить противъ Грота мѣшаетъ правильному изложенію мыслей?

Вотъ что еще сказалъ Гете по поводу боязни ошибокъ: „Изъ устъ моихъ они могутъ услышать только то, что я считаю истиннымъ, однако же я и не могу и не желаю препятствовать тому, чтобы они отъ другихъ слышали кое-что и изъ того, что въ свѣтѣ бродитъ подъ видомъ заблужденія или предразсудка. Когда они обращаются ко мнѣ съ вопросами насчетъ этихъ вещей, то я стараюсь, насколько возможно, всѣ эти чуждыя, несовмѣстныя съ истиной, понятія связывать съ понятіями правильными, дабы этимъ самымъ дѣлать ихъ, если не полезными, то по крайней мѣрѣ безвредными („Ученич. годы В. Мейстера“, стр. 327).

Мы же направляемъ всѣ усилія къ тому, чтобы не только скрывать отъ дѣтей существующіе предразсудки и заблужденія, но едва ли не болѣе—скрываемъ отъ нихъ истину. Получается игра въ прятки. Мы забываемъ также, что ошибаются и заблуждаются не фальшивые и черствые люди, а алчущіе и жаждущіе правды.

Лабораторнымъ методомъ, кромѣ индивидуализаціи преподаванія, можно достичь умѣнья самостоятельно изыскивать истину, не боясь возможныхъ ошибокъ, находя и исправляя ихъ.

Говорятъ, что серіознымъ техническимъ недостаткомъ лабораторнаго метода является то, что ученики къ каждому уроку должны составлять конспекты и отчеты. При этомъ каждый конспектъ обязательно долженъ быть учителемъ исправленъ, иначе ученики усвоютъ свои ошибки. Эта работа непосильна для учителя, имѣющаго 24 урока въ недѣлю.

Для средняго ученика, тѣмъ болѣе слабаго, при 30 урокахъ въ недѣлю и переобремененности дѣломъ это немыслимо [1]).

---

[1]) Интересно, что новыми министерскими программами по исторіи рекомендуется вести въ классахъ ученикамъ записи дополненій и поясненій учителя. Понятно, такія записи будутъ носить конспективный характеръ.

Сущность лабораторнаго метода не въ конспектированіи и центръ тяжести въ немъ лежитъ въ классной разработкѣ прочитанныхъ дома отрывковъ (по указанію учителя и его комментаріямъ). Классная работа при этомъ носитъ общій дружный характеръ, къ ней привлекаются всѣ ученики путемъ ранѣе намѣченныхъ и строго обдуманныхъ учителемъ вопросовъ.

Конспектъ же, если онъ необходимъ, пишется на доскѣ и списывается учениками. Это конспектъ суммарный—классный. Въ случаѣ надобности, центръ тяжести можно перенести на классную работу.

Министерство въ новыхъ программахъ и особыми циркулярами вводитъ письменныя домашнія работы по исторіи. Вотъ такія работы (по одной въ четверти) являются общими отчетами учениковъ, резюмирующими цѣлые историческіе отдѣлы. Надо обращать вниманіе на необходимость въ нихъ краткости и лаконизма.

Указываютъ (см. „Опытъ метод. исторіи“ Кульжинскаго. 1913 г. Звенигородъ) на большой объемъ хрестоматій, пытающихся дать пособіе для лабораторныхъ занятій по исторіи.

Трудно реализировать этотъ методъ, особенно при условіяхъ переобремененности дѣломъ и провинціальной работы. Несомнѣнно, однако, что эти хрéстоматіи являются все-таки болѣе удачными, чѣмъ были до сихъ пóръ.

Это вопросъ школьной коллективной практики и обмѣна мнѣніями.

Мы сознаемъ, напр., массу промаховъ въ нашей работѣ „Источники русской исторіи“, но въ то же время не могли до сихъ поръ исправить ихъ, за недостаткомъ и трудностью нахожденія многихъ документовъ [1]).

Указываютъ на недостатокъ времени, но это указаніе теряетъ свою силу съ увеличеніемъ количества часовъ для исторіи, вводимыхъ съ будущаго года въ программахъ.

Вмѣстѣ съ тѣмъ, данный пріемъ преподаванія позволяетъ вести небольшія записи, резюмирующія работу и не обременяющія памяти учениковъ. Наконецъ, опытный учитель можетъ сберечь время, сведя къ минимуму скучную провѣрку знаній. Уже изъ бесѣдъ и изъ самого отношенія къ дѣлу учащихся видна степень знанія и умственнаго развитія класса.

---

[1]) Лабораторный методъ въ его современномъ развитіи нельзя отождествлять съ методомъ, предложеннымъ лицомъ, никогда не преподававшимъ въ средней школѣ, г. Рожковымъ (см. „Образованіе“ 1901 г., № 5).

При обычномъ выспрашиваніи, ученики, отвѣчая одинъ за другимъ урокъ, всѣмъ болѣе или менѣе надоѣвшій, испытываютъ смертельную скуку, теряя массу времени.

Что касается до чрезмѣрности труда при занятіяхъ по лабораторному методу, то мы не будемъ отрицать факта возрастанія интенсивности занятій учащихся. Но зато общая классная работа идетъ болѣе оживленно и сопровождается большимъ активнымъ вниманіемъ учениковъ.

При нашихъ занятіяхъ мы ощущали трудности, пока ученики не осваивались съ первоисточниками и методомъ работы. Потомъ это прошло.

Недостатки другихъ методовъ въ сравненіи съ лабораторнымъ.

А. Рефератный методъ г. Гартвига.

Представляя изъ себя по трудности работы методъ болѣе сложный, чѣмъ лабораторный, онъ не дастъ столько учащимся знаній, какъ послѣдній. Съ другой стороны, заставляя учениковъ прорабатывать тѣ или другія статьи ученыхъ историковъ, онъ вводитъ сразу ихъ въ борьбу историческихъ школъ и направленій. Не надо и говорить о томъ, что оріентироваться въ тонкостяхъ этой борьбы ученикамъ будетъ не подъ силу. Количество матеріала, который долженъ быть проработанъ ученикомъ, тутъ возрастаетъ въ сравненіи съ лабораторнымъ методомъ.

Далѣе, при групповой работѣ трудно бываетъ привлечь весь классъ къ активному вниманію, какъ это возможно при лабораторныхъ занятіяхъ исторіей. Ученики IV класса по методу Гартвига прямо начинаютъ писать рефераты по наукѣ, которой они еще не изучали. Наконецъ, активное участіе учениковъ при этомъ методѣ выражается въ 4 или 5 сочиненіяхъ въ годъ, остальное время они пассивно воспринимаютъ проработанный ихъ товарищами матеріалъ. Не лучше ли пассивно воспринимать хорошо проработанный учителемъ тотъ же матеріалъ?

Б. Методъ, предложенный Г. Коваленскимъ.

Этотъ методъ, являясь упрощеніемъ метода рефератнаго, вводитъ въ преподаваніе исторіи—наглядность (въ видѣ картинъ, таблицъ и т. д.), рекомендуя въ то же время замѣнять рефераты пересказами не разныхъ авторовъ, а одного (напр., Виппера).

Вполнѣ справедливо указываютъ, что, заставляя ученика передавать чужія мысли, нельзя научить его имѣть и излагать свои собственныя.

Съ другой стороны, методъ Коваленскаго, равно и методъ г. Гартвига не даютъ возможности установить въ сознаніи учащихся пониманія процесса историческаго развитія *въ его цѣломъ* и пониманія важнѣйшихъ моментовъ этого процесса и ихъ результатовъ.

Ученики, при сложности матеріала и при различіи историческаго освѣщенія его въ различныхъ статьяхъ, не научатся разбираться въ сложныхъ явленіяхъ современной жизни. Они будутъ хорошо знать тотъ или другой вопросъ, проработанный ими, но и только.

В. Методъ документаціи.

Являясь продолженіемъ и разработкой лабораторнаго метода, онъ имѣетъ много достоинствъ. Но, предлагая примѣнять при преподаваніи исторіи тѣ же пріемы, какъ и при преподаваніи литературы, онъ отводитъ слишкомъ много мѣста учебнику. Работа съ документами сводится къ подтвержденію лишь тѣхъ или другихъ выводовъ учебника (Я. Кульжинскій „Опытъ методики исторіи". 1913. Звенигородъ. 129 стр. и др.). При этомъ теряется самая цѣнность лабор. метода, самостоятельность изысканія учениками истины. Вѣдь никто же не понимаетъ этотъ лабораторный методъ въ томъ смыслѣ, что приходится продѣлывать огромный и по количеству и по качеству трудъ обработки сырого матеріала по тому или другому вопросу, уже разработанному наукой.

Сначала учебникъ, потомъ документація, говорятъ сторонники этого метода. Сначала документація и ея разработка, а потомъ уже обобщеніе даннаго учебника, скажемъ мы. Едва ли найдется самый ярый поклонникъ лабораторнаго метода, который предложилъ бы „учебникъ, написанный по послѣднимъ даннымъ науки, замѣнить отрывками изъ naiven Geschichten Петра, т. е. въ данномъ случаѣ отрывками изъ трудовъ по теоріи словесности Третьяковскаго, Ломоносова и др.", равно не найдется самаго яраго поклонника метода документаціи, который бы вмѣсто текста XI таблицъ принесъ бы обломки камней, на которыхъ сохранились отрывки ихъ, и вмѣсто „книги мертвыхъ" въ переводѣ попытался бы принести самые папирусы.

Методъ лабораторный цѣненъ своей *индукціей*, которая, какъ и электричество, является движущей силой XX вѣка, онъ цѣненъ своей борьбой съ догматизмомъ и аподиктизмомъ, которые

опять возраждаются (хотя и въ замаскированномъ видѣ) въ предлагаемомъ методѣ документаціи.

Въ лучшемъ своемъ случаѣ онъ сводится къ провѣркѣ словъ учителя, данныхъ учебника, насколько они обоснованы и т. д.

Намъ кажется, что такая провѣрка носитъ характеръ скепти цизма, но не того здороваго, красиваго скептицизма юности, дающаго фундаментъ для знанія, а скептицизма во всемъ сомнѣвающагося, надъ всѣмъ наблюдающаго, если можно сказать „скептицизма для скептицизма", свойственнаго старой, отжившей душѣ, потерявшей вѣру въ свои силы.

Индукція можетъ быть правильной и на основаніи изученія трехъ—пяти типичныхъ первоисточниковъ, поэтому не надо говорить, что при лабораторномъ методѣ надо проработать массу первоисточниковъ, чтобы дойти до цѣли. Вотъ задача для составителей хрестоматіи для этого метода—найти типичные документы. Мы совершенно не понимаемъ опасности, которой угрожаютъ намъ, говоря, что у учащихся можетъ воспитаться привычка дѣлать заключенія на основаніи одного наблюденія, исходя изъ одного факта. При правильномъ веденіи индукціи, этого не можетъ быть.

Методъ документаціи, понимаемый въ широкомъ смыслѣ (документаціи художественной, литературной и др.), имѣетъ значеніе для оживленія преподаванія. Въ этомъ его смыслъ, но большаго отъ него трудно добиться, поскольку онъ игнорируетъ индукцію, движущую силу прогресса знанія.

Фарфаровскій.

Отдѣльный оттискъ изъ журнала «Вѣстникъ Образованія и Воспитанія» за 1915 г. № 4.

Казань. Центральная Типографія 1915 г.

Проверка
2007

Научная библиотека СПбГУ
1001914976

БИБЛИОТЕКА
филологического факультета СПбГУ
№ 16-184(н)/576

Przekazał
2007

BIBLIOTEKA
Instytutu Historii Uniwersytetu Gdańskiego
No